

# FACTORES CONDICIONANTES DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES EN LA TRANSICIÓN ENTRE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA

## *DETERMINANTS OF SCHOOLING TRAJECTORIES IN THE TRANSITION FROM PRIMARY TO SECONDARY EDUCATION*

Héctor **A. Monarca**<sup>1</sup>  
Soledad **Rappoport**  
Antonio **Fernández González**

Universidad Autónoma de Madrid

### RESUMEN

Esta investigación ha pretendido construir un conocimiento relevante sobre los factores que condicionan el éxito o el fracaso de los estudiantes en el primer año de enseñanza secundaria obligatoria. Para ello se ha aplicado un cuestionario semiestructurado a 366 alumnos y alumnas del curso mencionado, y se ha realizado el seguimiento de la evolución de las calificaciones obtenidas de 277 de ellos a través de las actas de evaluación ordinaria a lo largo de todo el curso escolar. Las evidencias obtenidas, coincidentes con hallazgos de investigaciones previas, confirman que para una parte de los estudiantes, un 40%, las transiciones verticales no suponen un problema relevante. Sin embargo, sí lo es para otros alumnos y alumnas para quienes los rasgos que adquiere la transición son clave para la configuración de sus trayectorias escolares. Dentro de este grupo de estudiantes, un 33% se encuentra en una situación de vulnerabilidad que exige una respuesta educativa atenta a las características y circunstancias relacionadas con la transición, sobre las cuales esta investigación aporta algunas evidencias. En este artículo se ofrece un conocimiento que puede ser útil para abordar diversos problemas relacionados con el abandono y el fracaso escolar, ofreciendo una base para la comprensión de estos fenómenos, como así también para la actuación desde diversos ámbitos y funciones, entre ellos, el de la orientación educativa.

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Universidad Autónoma de Madrid. Correo-e: [hector.monarca@uam.es](mailto:hector.monarca@uam.es)

**Palabras clave:** transición educación primaria-secundaria, trayectorias escolares, fracaso escolar, abandono escolar, orientación educativa.

## ABSTRACT

This paper analyzes the factors affecting students' likelihood of success in the first year of compulsory secondary education. The research is based on the outcomes of a semi-structured survey on 366 students, and the subsequent performance of 277 of them, according to the school evaluation records, along the school year. Consistent with existing evidence, our findings confirm that for some students, 40%, the vertical transition does not constitute a significant problem. However, for those students that vertical transition represents a challenge, this event is likely to negatively affect their future school career. Within this group of students, 33% is in a vulnerable situation that requires an educational intervention able to accommodate to the specific characteristics and circumstances of the transition. This paper also contributes to the identification and understanding of determinants of dropout and school failure, and provides grounds for the design of educational programs to overcome them, such as educational guidance.

**Key words:** transition from primary to secondary school, schooling trajectories, school failure, dropout, educational guidance.

## Introducción

Esta investigación ha pretendido construir un conocimiento relevante sobre los factores que condicionan el éxito o el fracaso de los estudiantes en el primer año de la enseñanza secundaria obligatoria. En este sentido, consideramos que este conocimiento puede ser útil para abordar diversos problemas relacionados con el abandono y el fracaso escolar, ofreciendo una base para la comprensión de estos fenómenos, como así también para la actuación desde diversos ámbitos y funciones, entre ellos, el de la orientación educativa.

En sus trayectorias escolares los estudiantes pasan por numerosas transiciones. Los aportes teóricos sobre la temática identifican dos tipos, las transiciones verticales y las horizontales (Gimeno, 1997; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010). Las primeras son las estructurales, y se relacionan con las características del sistema educativo y del currículo como organizador de las intenciones educativas. Las segundas se refieren a la coherencia entre los estilos docentes y entre las materias que los alumnos y alumnas cursan simultáneamente; podemos decir que es la coherencia de la acción educativa vista como algo global.

Desde el punto de vista de la experiencia de los estudiantes, las transiciones “son ambivalentes para cada sujeto y tienen signos distintos para individuos diferentes” (Gimeno, 1996:18). De acuerdo con este autor, las transiciones se caracterizan por cambios más o menos importantes, que implican acomodaciones diversas y consecuencias muchas veces impredecibles, las cuales pueden ser tanto positivas como negativas.

En cuanto a las transiciones verticales, las que suponen el paso de un nivel educativo a otro, en este caso de primaria a secundaria, coincidimos con el autor recién mencionado en que

suponen, en principio, algo positivo. Podemos entenderla como una posibilidad para ampliar los contextos de participación de los sujetos, como una oportunidad para trascender sus entornos inmediatos, para crecer y aprender. Una oportunidad que se verá potenciada si dicha transición posee ciertas características y evita rupturas significativas donde el alumnado quede atrapado.

En cualquier caso, las evidencias que ofrecen las investigaciones realizadas coinciden en señalar que, para la mayoría de los estudiantes, las transiciones no suponen un problema relevante para sus trayectorias escolares (Anderson, Jacobs, Schramm y Splittgerber, 2000; Galton, Morrison y Pell, 2000; Salmela-Aro y Tynkkynen, 2010; Seidman, Allen, Aber, Mitchell y Feiman, 1994). Sin embargo, estos mismos autores, junto a aportes recientes realizados desde la investigación sobre el abandono y el fracaso escolar (Fernández, 2011; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Roca, 2010), sostienen que para algunos estudiantes estas transiciones pueden suponer grandes problemas e influir notablemente en la configuración de trayectorias escolares inconclusas o devaluadas.

En este sentido, las transiciones, como situaciones configuradas socialmente, no afectan igual ni suponen oportunidades para todos los sujetos; para algunos forma parte de un proceso de vulnerabilización de su situación y condiciones de existencia; o de los procesos de configuración de la exclusión educativa (Escudero, González y Bonafe, 2009). Los datos que ofrece el Instituto de Evaluación (2011) nos permite identificar al menos tres problemas relevantes. El primero es el de la repetición, el 15,3% de los estudiantes ha repetido 1º de ESO en el curso 2008-09. El segundo es la tasa de idoneidad, es decir el porcentaje de alumnos que está en el curso que le corresponde por edad; los datos muestran que, iniciando el tercer curso de la enseñanza secundaria obligatoria, el 33% de los estudiantes está un año por debajo de la edad que legalmente le corresponde. El tercer problema es el de la titulación, en el curso 2007-08 casi un 30% de los estudiantes finalizó la ESO sin la titulación correspondiente, al menos dentro de la edad legalmente establecida para hacerlo.

Las investigaciones sobre el abandono y el fracaso escolar antes mencionadas, al igual que otras centradas en la misma temática o en el funcionamiento del sistema educativo en general (Acosta, 2011; Escudero y Martínez, 2011), sugieren que los problemas anteriormente identificados se configuran en diversos procesos que influyen en las trayectorias escolares. Por otra parte, se han estudiado estos procesos dentro de investigaciones específicamente centradas en la transición entre primaria y secundaria, fundamentalmente en el contexto anglosajón y en algunos países europeos (Davies y McMahon, 2004; Derricot, 1985; Galton, Morrison y Pell, 2000; Gorwood, 1991; Pietarinen, 2000; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010). También en España se han realizado algunas investigaciones sobre la temática, aunque la producción de conocimientos sobre la misma es menos abundante (Antúnez, 2005; Gimeno, 1997; Monarca y Rincón, 2010).

Las investigaciones realizadas nos permiten identificar diversos factores que intervienen y condicionan las posibilidades de éxito o fracaso en estos momentos de transición. Haciendo un recorrido histórico, Murdoch (1966; mencionado por Galton, Morrison y Pell, 2000), quién se centró en cómo se vivencia el paso de primaria a secundaria, llegó a la conclusión de que un porcentaje alto de estudiantes considera que su experiencia es poco satisfactoria, al menos durante los primeros meses. En su investigación, casi el 75% de los estudiantes encontró algún tipo de dificultad en el primer trimestre de la enseñanza secundaria; sin embargo, a partir de entonces, se empieza a ver que la mayoría de ellos prefiere la escuela secundaria a la primaria. En ambas investigaciones se llega a la conclusión de que los aspectos sociales y emocionales vinculados a la transición son los que mejor evolucionan, no así los vinculados al progreso académico.

Otras investigaciones se han centrado en la ansiedad que genera en los estudiantes el cambio de etapa educativa (Ashton, 2008; Weller, 2007), y cómo ésta influye en el rendimiento

escolar. Concretamente, Weller (2007) obtiene evidencia de la importancia que tienen las redes sociales de amistad con los iguales en el momento de la transición para superar la ansiedad y como instancia de apoyo en general. Aspecto este último, al que también se hace referencia en la investigación de Anderson, Jacobs, Schramm y Splittgerber (2000).

En una línea similar a esta, son abundantes las investigaciones que se han centrado en la motivación, la autoestima y el autoconcepto (Adeyemo, 2010; Castro, Ruiz, León, Fonseca, Díaz y Umaña, 2010; Eccles, 2004; Núñez del Río y Fontana, 2009; Seidman, Allen, Aber, Mitchell y Feiman, 1994). Al igual que en los hallazgos antes mencionados, parece haber coincidencia en que estos factores, aunque pueden verse afectados en el paso a la enseñanza secundaria, esto no sucede a todos, ni a todos por igual, y algo que es más importante, después de un período en el que se puede detectar cierta bajada o disminución, se suele volver a niveles anteriores a la transición e incluso aumentar. Sin embargo, también existe coincidencia en que a ciertos estudiantes se ven más afectados y no siempre se recuperan los niveles anteriores, llegando en algunos casos a transformarse en verdaderos condicionantes de las trayectorias escolares. En esta línea, son sugerentes los aportes de la investigación realizada por Salmela-Aro y Tynkkynen (2010), en la que analizan la evolución de la satisfacción de los estudiantes vinculadas a sus trayectorias escolares. En dicha investigación vinculan la satisfacción a la percepción de que uno está avanzando hacia los objetivos que les son importantes.

En otro grupo de investigaciones centradas en las continuidades o discontinuidades del currículo, Galton, Morrison y Pell (2000) presentan los hallazgos del estudio ORACLE (Observational Research and Classroom Learning Evaluation), en el cual el foco estuvo puesto en la relación entre lo que hacían los maestros y la forma en que los alumnos respondían a las demandas que en el marco del desarrollo curricular éstos les hacían. Se realizó un seguimiento tanto de maestros como de estudiantes en los últimos dos años de la escuela primaria y a lo largo del primer año de la escuela secundaria. La investigación mostró que existían importantes discontinuidades tanto a nivel de contenidos como de metodología, algo a lo que también Gorwood (1991) le había otorgado importancia anteriormente. En una réplica posterior del estudio ORACLE (Galton, Morrison y Pell, 2000) se ofrece nueva evidencia sobre la interrupción en el progreso de los alumnos en los momentos que hay un cambio de nivel o etapa educativa.

Otro grupo importante de investigaciones ha mostrado que el rendimiento de los estudiantes en las diferentes materias se encuentra ligado al tipo de vínculo o relación que establecen con sus profesores (Anderson, Jacobs, Schramm y Splittgerber, 2000; Beynon, 1985, mencionado por Galton, Morrison y Pell, 2000; Measor y Woods, 1984).

Finalmente, dentro de la revisión de este tipo de investigaciones que abordan la temática, se han evidenciado otro tipo de correlaciones importantes entre ambientes de aprendizaje, motivación y relaciones interpersonales entre estudiantes (Hernández, 2012; Weiss, 2012) y entre estos y sus profesores (Castro *et. al.*, 2010; Núñez del Río y Fontana, 2009; PREAL, 2011; Serafín, 2012), coincidiendo con evidencias aportadas por investigaciones previas.

## Método

Aunque la presente investigación no ha pretendido ser una etnografía, sí comparte con ésta ciertos supuestos epistemológicos y metodológicos, entre ellos, que los sujetos son portadores de la cultura y de los discursos sociales que en ella circulan (Velasco y Díaz de Rada, 1999). Eso significa que a través del análisis de sus discursos (lo dicho) y acciones (lo hecho), podemos

conocer los significados sociales construidos. En este sentido, esta investigación ha optado por esta vía de acceso al conocimiento de la realidad, la que los estudiantes ofrecen a partir de sus experiencias, ideas y vivencias en torno a la transición entre la Educación Primaria y la ESO. Así, esta investigación en particular ha sido diseñada para “acceder” a estas vivencias desde el punto de vista del alumnado. Esto no significa que no se hayan contemplado a los otros actores mencionados, sino que se los ha tenido en cuenta de forma indirecta.

## *Objetivos*

El objetivo de la investigación fue identificar los factores que condicionan las posibilidades de éxito o fracaso escolar en el primer curso de la enseñanza secundaria obligatoria. Dichos factores se han organizado en dos grandes dimensiones: a) factores que, vinculados con los estilos docentes, suponían una discontinuidad desde el punto de vista de los estudiantes, y b) factores que suponían una discontinuidad, expresada en términos de dificultad o imposibilidad, que percibían en ellos mismos para responder a las demandas realizadas por los docentes.

## *Fases*

La investigación se ha desarrollado en tres fases:

*Fase 1:* En un primer momento se procedió a definir la muestra de acuerdo a las pretensiones de la investigación. Se recurrió en todos los casos a centros con los que ya existía una experiencia previa de trabajo conjunto. Una vez obtenidos los permisos respectivos para desarrollar el trabajo propuesto, se inicia la investigación prácticamente al mismo tiempo que el curso escolar. Se realiza una primera aproximación a los departamentos de orientación de cada uno de los centros, quienes han sido colaboradores clave de todo el proceso. De la misma manera, se establece contacto con los tutores y con los grupos de 1º ESO a los que posteriormente se aplicaría el cuestionario, para ello se asiste, en carácter de observadores, a algunas sesiones de tutoría. Estas observaciones tenían dos objetivos: a) familiarizarnos con el grupo de estudiantes y b) recoger información relevante para el ajuste del cuestionario semiestructurado que se aplicaría posteriormente.

*Fase 2.* A partir de esta primera aproximación al campo, de las observaciones y registros realizados, se realiza un primer ajuste del cuestionario. La primera versión del mismo fue sometida a un proceso de validación que contempló su aplicación y análisis a partir de la triangulación de tres tipos de sujetos:

- a) Se aplicó a un grupo de 24 estudiantes de 1º ESO. Una vez realizado, se mantuvo con ellos un intercambio sobre las dificultades que les supuso completarlo y se les solicitó sugerencias para su mejora.
- b) Se entregó el cuestionario a todos los tutores de los grupos donde iba a ser aplicado el cuestionario, solicitándoles que realicen todos los aportes de mejora que consideraran oportunos.
- c) Finalmente, se entregó el cuestionario a 6 profesores universitarios para que realizaran un análisis del mismo.

Concluido este proceso de validación se elaboró el cuestionario definitivo (ver anexo 1) y se procedió a su aplicación en el segundo mes de clases. El cuestionario fue aplicado en el horario de tutoría por uno de los miembros del equipo de investigación en compañía con el tutor del grupo.

*Fase 3.* Esta fase consistió en el seguimiento de una parte de la muestra, concretamente de 277 estudiantes a lo largo de todo el curso escolar. Este seguimiento se concretó a partir del análisis de las actas de evaluación; se inicia a partir de la primera evaluación ordinaria y termina con la tercera, en el mes de junio. Aportó evidencias contrastables del impacto que este primer año en la enseñanza secundaria obligatoria tiene para una parte del alumnado.

### *Muestra*

La muestra la han conformado 366 estudiantes del primer curso de enseñanza secundaria obligatoria de cuatro Institutos de Enseñanza Secundaria ubicados en localidades distintas de la Comunidad Autónoma de Madrid. Las características de la muestra se resumen en la tabla 1. Como se puede apreciar, el alumnado de la muestra se reparte más o menos de forma equilibrada en tres de los cuatro centros, siendo más alta en uno de ellos. Por otra parte, en todos los casos, el porcentaje de chicos y chicas es similar.

**TABLA 1. Características de la muestra**

Centro	Chicas		Chicos		Total	
	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
1	77	53%	69	47%	<b>146</b>	39.9%
2	31	48%	34	52%	<b>65</b>	17,8%
3	40	52%	37	48%	<b>77</b>	21.0%
4	37	47%	41	53%	<b>78</b>	21.3%
<b>Total</b>	<b>185</b>	<b>51%</b>	<b>181</b>	<b>49%</b>	<b>366</b>	100.0%

### *Instrumentos y Procedimiento*

#### a) Cuestionario

Este ha sido el instrumento principal para acceder a las vivencias y percepciones de los estudiantes sobre su propia transición. Para la construcción del sistema de variables se han tenido en cuenta las empleadas en otras investigaciones anteriores: factores físico-ambientales, factores sociales y factores pedagógicos (Anderson, Jacobs, Schramm y Splittgerber, 2000; Pietarinen, 2000), principalmente asociados a las características de los estudiantes y de los profesores (Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010). Se han combinado estos aportes con los realizados por Doyle (1986) en su modelo ecológico para el análisis del aula. Así, hemos llegado a un esquema de dos grandes dimensiones bajo los cuales se han agrupado las distintas variables contempladas en el cuestionario (TABLA 2). La primera de estas dimensiones hace referencia a la estructura de tareas académicas, en la cual se han incluido aquellas variables que se vinculan de forma directa con aquellas actividades o acciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje que buscan desarrollar el currículo explícito (Pérez Gómez, 1998). Bajo la segunda de las dimensiones mencionadas, la estructura social de participación, se han contemplado aquellas variables relacionadas con las diversas interacciones que tienen lugar dentro del aula y el sistema de normas que las regulan. Desde el enfoque asumido en este artículo, ambas conforman, como un todo, y junto al sistema que las contiene, el escenario donde se configuran las trayectorias escolares de los estudiantes.

**TABLA 2. Relación entre dimensiones, variables e ítems del cuestionario**

Dimensión	Variables	Ítem
Estructura de tareas académicas	✓ Forma de explicar de los profesores.	✓ 3.3 y 5.b
	✓ Métodos empleados en la enseñanza.	✓ 3.2, 3.3 y 3.4
	✓ Seguimiento, evaluación y ayuda para el aprendizaje.	✓ 3.1, 3.9 y 6
	✓ Comprensión de las explicaciones de los profesores.	✓ 3.3, 5.a, 5.b y 5.b
	✓ Técnicas y hábitos de estudio para enfrentar las exigencias académicas y escolares.	✓ 3.5, 5.e, 5.f, 5.g, 5.h, 5.i y 5.j
	✓ Ayuda de los padres y madres en las tareas.	✓ 3.9, 6, 7 y 8
	✓ Conocimientos previos.	✓ 5.d
	✓ Forma de trabajo en clase.	✓ 3.2
Estructura social de participación	✓ Tareas escolares para casa.	✓ 3.8
	✓ Valoración y seguimiento de los aspectos personales.	✓ 3.1 y 3.7
	✓ Estilo relacional de los profesores con los alumnos.	✓ 3.1 y 3.7
	✓ Estilo relacional entre los compañeros.	✓ 3.10 y 3.11
	✓ Estilos vinculados al manejo de la disciplina.	✓ 3.6
	✓ Clima de la clase.	✓ Global, combinación

El diseño del cuestionario semiestructurado, se configuró con preguntas principalmente abiertas, pero con un espacio acotado para responder (el cuestionario aplicado se incluye como ANEXO). De acuerdo con Estebaranz (1991), el instrumento ha tenido tres tipos de preguntas: a) proyectivas, en las cuales debían expresar pensamientos, ideas, vivencias..., b) descriptivas, en las que tenían que responder sobre comportamientos o actuaciones de ellos u otras personas, y c) evaluativas, en las que debían realizar juicios o valoraciones sobre diversos aspectos. Una vez aplicado el cuestionario, se procedió a su codificación teniendo en cuenta las dimensiones y variables antes mencionadas.

#### b) Análisis de documentos

El cuestionario antes mencionado se ha complementado con el análisis de documentos, concretamente las actas de evaluación ordinaria. A partir de este análisis se realizó un seguimiento de las trayectorias escolares de 277 alumnos de la muestra total durante todo el curso escolar. El indicador empleado para el seguimiento fue el número de materias suspensas, teniendo en cuenta que las mismas son las que determinan las posibilidades de promoción o no al siguiente curso.

## Resultados

De las respuestas ofrecidas por los estudiantes, de acuerdo a criterios similares empleados en investigaciones anteriores (Pietarinen, 2000; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010), podemos identificar dos grandes grupos de variables vinculados a las condiciones que favorecen o dificultan el proceso de transición entre educación primaria y educación secundaria obligatoria. Uno relacionado específicamente a cómo los estudiantes perciben, como facilitadores u obstaculizadores, las características del profesor, la enseñanza que estos ofrecen, la ayuda de los padres, etc.; y otro, asociado a una serie de características que reconocen en ellos mismos como obstáculos para la transición. En este sentido, se organizará este apartado de acuerdo a estos dos grandes ejes de análisis que responden al objetivo de esta investigación, identificar los factores que condicionan las posibilidades de éxito o fracaso escolar en el primer curso de la enseñanza

secundaria obligatoria desde el punto de vista de los estudiantes. De la misma manera, se incluirá un tercer apartado específico relacionado con la tercera fase de la investigación, en la que se recogen los resultados del seguimiento que se ha realizado a lo largo del curso escolar.

### *Obstáculos y facilitadores externos que perciben los estudiantes*

Con respecto a las percepciones sobre aquellas variables externas a ellos que consideran que existen diferencias significativas entre enseñanza primaria y ESO (FIGURA 1), la primera analizada tiene que ver con la o las formas que los docentes emplean para que los alumnos construyan sus conocimientos y competencias. En esta línea, y en coincidencia con otras investigaciones realizadas con anterioridad (Gimeno, 1996; Gorwood, 1991), el 66% de los que han respondido el cuestionario considera que existe una diferencia notable entre los profesores de primaria y de secundaria. De ellos, el 60% valora positivamente que los profesores de primaria expliquen de forma más lenta, pausada, y tantas veces como sea necesario; haciendo alusión así a un acomodamiento a sus ritmos. También creen que los profesores de primaria combinan las explicaciones con trabajos, mucho más que en secundaria, además consideran que son más creativos. También destacan que pueden preguntar dudas y solicitar reiteraciones en las explicaciones. Sin embargo, también hay que destacar que para un 34% de los estudiantes no existen diferencias en este aspecto entre los profesores de primaria y de secundaria, o no las perciben de forma significativa. Por otra parte, un 6% considera que en este aspecto son mejores los profesores de ESO, alegando que se explica con más profundidad y de forma más adulta. Es posible hablar de la percepción por parte de los estudiantes de un estilo docente diferente entre los profesores de primaria y secundaria, dicha diferencia puede interpretarse desde el concepto de «pensamiento didáctico» (Monarca, 2011) o «mirada docente» (Mastache, 2012), que hacen referencia al conjunto de conocimientos y competencias para comprender y desplegar acciones educativas.

Con respecto al trabajo en clase sólo el 35% de los encuestados ha percibido alguna diferencia, pero la han interpretado de maneras distintas. Por un lado, un 18% considera que se trabajaba mejor en primaria por la existencia de un mejor clima: más tranquilidad y menos conflictividad, aspecto que ha sido resaltado también en una reciente publicación del PREAL (2011). Por otro lado, un 17% ha vinculado este aspecto con la exigencia de los profesores, percibiendo que en el primer curso de la ESO es demasiada, que les supera en sus posibilidades, con respecto a su experiencia previa en primaria. Por otra parte, para un 24% de los estudiantes se trabaja más o menos igual, no se aprecia una diferencia significativa. El resto no ha opinado sobre este aspecto.

Con respecto a la relación con el profesorado, un 51% considera que era mejor en primaria: había más cercanía, más atención, más confianza, más seguimiento. Este es un aspecto clave, también mencionado en investigaciones anteriores (Castro *et. al.*, 2010; Galton, Morrison y Pell, 2000). Sin embargo, otro 46% considera que la relación es más o menos igual; y un 3% considera que es mejor en secundaria, ya que la relación es más adulta. La cercanía está muy relacionada con otro elemento mencionado por Anderson, Jacobs, Schramm y Splittgerber, (2000), la gran cantidad de profesores que tienen en primero de la ESO, al cual hacen referencia un 30% de los que respondieron el cuestionario. De acuerdo con los resultados de investigaciones previas que hemos mencionado, si realmente los resultados escolares están relacionados con la calidad de las interacciones con los docentes, como también sugieren Pietarinen, Pyhältö y Soini (2010), encontramos aquí un importante ámbito de actuación. Estas variables relacionales muchas veces no son percibidas como factor clave en el desarrollo del currículo (Monarca, 2011), y se interpretan de forma aislada e independiente de las variables que se han contemplado aquí dentro

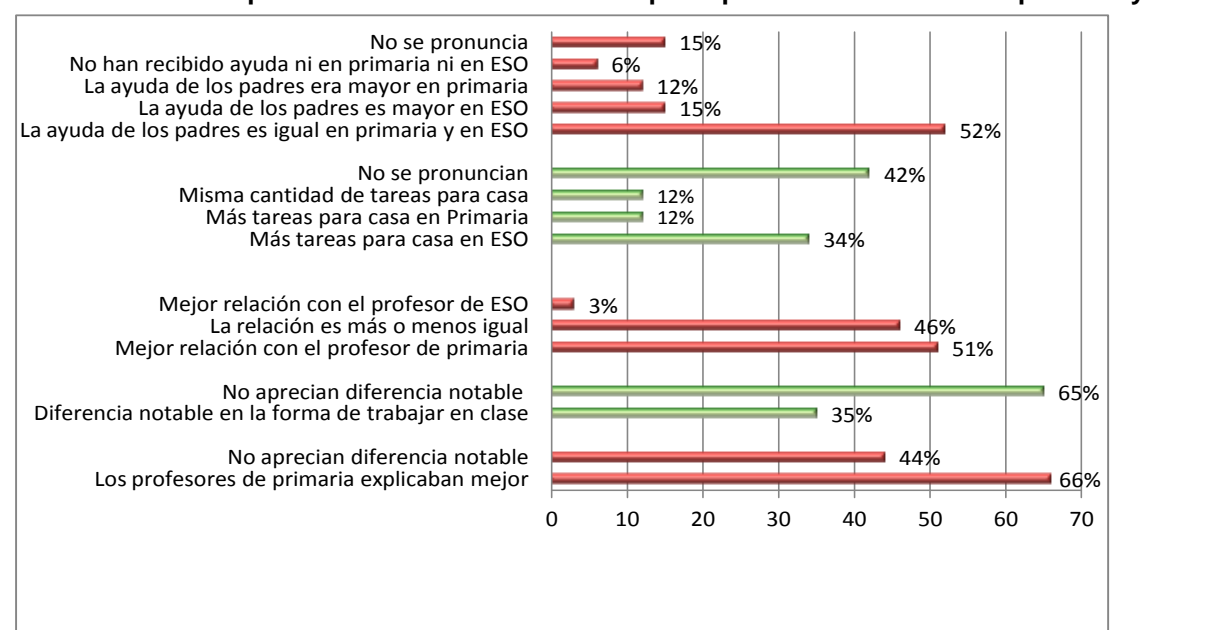


de la dimensión «estructura de tareas académicas», explicada en páginas anteriores; algo que desde la orientación educativa debe ser contemplado.

Otros dos aspectos importantes sobre los que se ha preguntado son las tareas escolares y la ayuda que ofrecen los padres para realizarlas. En cuanto a las tareas escolares que se dan para casa, el 34% considera que hay más tareas en ESO y que éstas son más difíciles, también hacen mención a que muchas veces esto supone estudiar, más que hacer algo, aspecto que parece resultarles más novedoso y difícil. Por otra parte, el 12% opina que tenían más tareas en primaria, pero más estudio en ESO. Finalmente, también un 12% considera que no hay diferencia en este aspecto entre primaria y secundaria.

Con respecto a la ayuda que ofrecen los padres, en contra de lo que muchas veces se cree, un 52% de los alumnos sostiene que la ayuda es igual en primaria y secundaria. Un 12% sostiene que recibían más ayuda en primaria, y un 15% opina que recibe más ayuda en secundaria. Algunos han indicado que sus padres no les pueden ayudar porque no tienen los conocimientos para hacerlo. Un aspecto especialmente importante que han puesto en evidencia algunos alumnos (6%), es la dificultad de sus padres para poder ayudarles, debido a las propias trayectorias escolares de los mismos o a los horarios de trabajo que ellos tienen.

**FIGURA 1. Percepción de los estudiantes de las principales diferencias entre primaria y ESO**

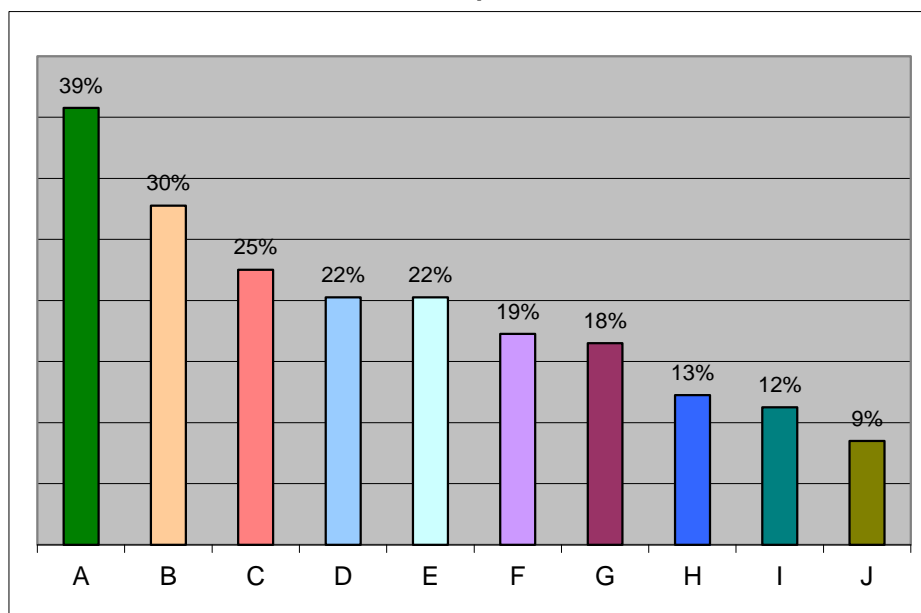


### *Obstáculos que perciben los estudiantes en relación a ellos mismos*

En términos generales estas variables hacen referencia a la autopercepción sobre sus propias dificultades para hacer frente a las exigencias de la nueva etapa educativa y corresponden a lo preguntado en los ítems del cuestionario que van del 5.a al 5.j, tal como se ha explicado en la tabla 1. Los resultados obtenidos en este apartado (figura 2), permiten identificar una serie de aspectos que tienen que ver con sus trayectorias escolares previas: competencias, conocimientos, hábitos y actitudes. Para interpretar este gráfico es necesario tener en cuenta que las barras reflejan, de forma independiente a las demás, cada uno de los ítems del apartado 5 del

cuestionario (ver Anexo), por tanto, el porcentaje reflejado hace referencia a la cantidad de estudiantes que lo han escogido en relación al total de la muestra.

**FIGURA 2. Percepción que tiene el alumnado de sus dificultades o problemas al empezar la ESO**



**Leyenda:**

- |  |  |
|--|--|
| (A) Entender las explicaciones del profesor.       | (F) No tener la base de conocimientos necesaria.           |
| (B) Atender en clase.                              | (G) Copiar lo que el profesor dicta o copia en la pizarra. |
| (C) Organizarse.                                   | (H) Saber estudiar.  |
| (D) Estudiar en casa.                              | (I) Hacer las tareas.                                      |
| (E) Entender las explicaciones del libro de texto. | (J) Traer el material.                                     |

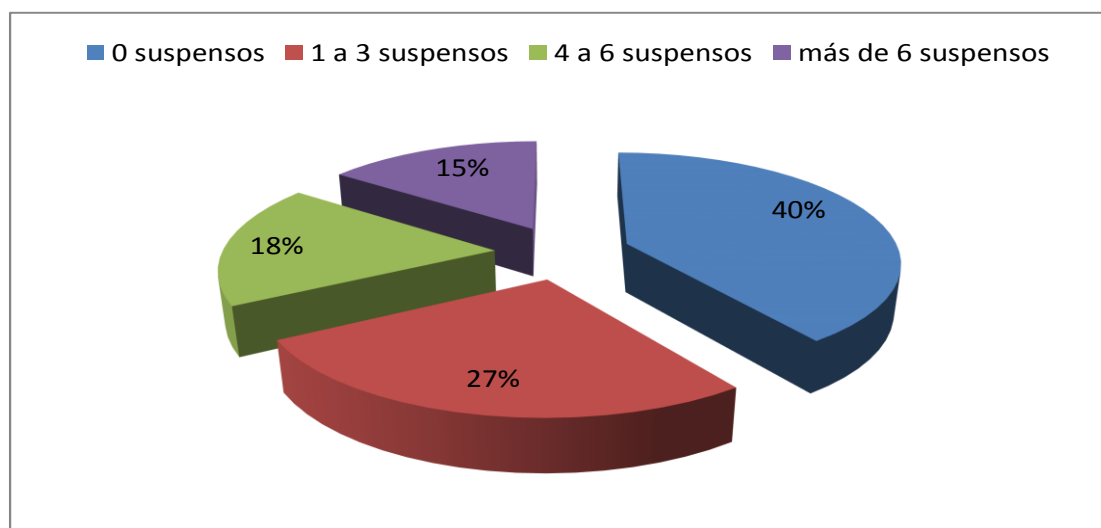
Se puede apreciar que existe una concentración importante de respuestas que identifican un obstáculo vinculado a la comprensión de las explicaciones del profesor (39%), muy relacionado con el segundo obstáculo asociado a la atención en clase (30%). La explicación de ambos hay que buscarla en una combinación de factores, muchos mencionados por ellos mismos: 1) no saber organizarse (25%); 2) no estudiar en casa, no saber cómo hacerlo, o no tener apoyos y orientaciones necesarias (22%); 3) no tener los conocimientos previos (19%); 4) no ser capaz de copiar lo que el profesor escribe en la pizarra (18%); 5) no saber estudiar (13%); 6) no hacer las tareas, no saber cómo hacerlas, o no tener apoyos para realizarlas (12%); y 7) no llevar el material necesario (9%). En cualquier caso, ese “no entender las explicaciones” se vincula también con los nuevos estilos docentes, en cuanto a qué cosas priorizan, cómo establecen las conexiones necesarias entre las experiencias de aprendizaje previas y las nuevas, y los métodos docentes empleados.

### *Seguimiento de los resultados escolares*

Del análisis realizado de las actas de evaluación ordinarias para el seguimiento de los resultados, en términos de la evolución del número de suspensos entre la primera y la última evaluación de los 277 estudiantes del total de la muestra que se ha explicado anteriormente y tal

como queda reflejado en el figura 3, es posible concluir que, de acuerdo con la normativa vigente, hay un 40% de alumnos que en la última evaluación se encuentra en situación de promocionar al siguiente curso sin ninguna materia pendiente. En la mayoría de los casos, estos alumnos han terminado más o menos igual que como empezaron. Sin profundizar en este aspecto, podemos decir que este grupo de alumnos son aquellos que desde el punto de partida se encuentran en una situación que les permite afrontar con mayores posibilidades de éxito las exigencias y características de la nueva etapa educativa. A ellos podríamos agregar otro 27% de los estudiantes que se encuentra en situación de promocionar, pero con alguna materia pendiente, entre uno y tres, según los casos y a la espera de lo que suceda en la evaluación extraordinaria, no contemplada en este análisis. Sin embargo, teniendo en cuenta que esas materias si no son aprobadas quedarán como pendientes de aprobar en el siguiente curso, será necesario prestar atención, teniendo en cuenta que, en la lógica de acumulación de materias suspensas, algunos de estos estudiantes podrían tener cierta dificultad posterior. Finalmente, encontramos un 33% de los alumnos que no se encuentra en situación de promocionar de curso; de los cuales, un 55% tiene entre cuatro y seis materias suspensas, y un 45% tiene más de seis.

**FIGURA 3. Porcentaje de suspensos en la última evaluación ordinaria**



## Conclusiones

De las evidencias aportadas por nuestra investigación, en coincidencia con hallazgos anteriores, podemos concluir que al menos para el 33% de los estudiantes que inicia primero de ESO la transición les supone un proceso de ajuste con consecuencias negativas para sus trayectorias escolares. Como hemos podido ver en esta investigación, los factores que condicionan negativamente las posibilidades de responder satisfactoriamente a las nuevas demandas son fácilmente identificables, incluso, a la luz de dichos factores, no resulta complejo diseñar planes específicos que contribuyan a mejorar dicha situación.

Sin embargo, la comprensión de este tipo de transiciones verticales o sistémicas debe ser de tipo holístico. Las respuestas ofrecidas por los estudiantes, como así también el seguimiento que hemos hecho de sus trayectorias durante todo el curso escolar, nos permite afirmar que la discontinuidad que se produce en el paso de primaria a secundaria se debe fundamentalmente a las características históricas que cada una de estas etapas ha asumido y aún perduran. Así, cada

una de estas etapas educativas, más allá de formar parte legalmente de la educación básica, configuran sus propias culturas escolares (Gimeno, 1997; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010). Las cuales reflejan discontinuidades en los estilos docentes (Galton, Morrison y Pell, 2000), en la regulación del comportamiento (Castro *et. al.*, 2010); al tiempo que encontramos cambios en las características de los estudiantes propios de su desarrollo evolutivo, y de éste interactuando con el nuevo escenario educativo (Eccles, 2004; Seidman, Allen, Aber, Mitchel y Feiman, 1994).

En esta conclusión es necesario también reconocer algunas limitaciones de la investigación desarrollada. En este sentido, como se ha podido apreciar en el apartado metodológico, este trabajo ha tomado como referente principal la «voz de los estudiantes» como vía privilegiada para el conocimiento de fenómeno estudiado. Este enfoque, aunque ha demostrado su utilidad y necesidad dentro de la investigación educativa, debe ser completado en casos que se quiera enriquecer la comprensión del objeto de indagación, abarcando otros actores clave de los procesos estudiados. En este caso concreto, esta misma investigación podría ser enriquecida ampliando los informantes a otros dos actores: profesorado y familia. Por otra parte, con respecto a la muestra, los cuatro centros escogidos forman parte de la misma Comunidad Autónoma; en un contexto como el español, donde las competencias educativas están transferidas a las mismas y donde éstas pueden tener un papel relevante en la implementación de las políticas educativas, sin duda, el haber contado con centros de otras comunidades hubiese reforzado la validez de los resultados. Finalmente, otro aspecto que puede contemplarse como una limitación se vincula a las técnicas empleadas; en este sentido, hubiese sido enriquecedor complementar los cuestionarios con algunas entrevistas, las cuales hubiesen aportado un contraste intersubjetivo de gran relevancia para el enfoque escogido.

En cualquier caso, los resultados obtenidos en esta investigación son significativos en sí mismos y fundamentan la implicación de la orientación educativa en estos procesos (Alfaro, 2004); algo que ya se viene realizando. En este sentido, consideramos que a partir de los resultados de la investigación es posible definir cuatro grandes áreas de trabajo desde la función orientadora: a) trabajo con los estudiantes de sexto de primaria y primero de ESO, b) trabajo con los profesores de primaria y secundaria, c) trabajo a nivel tutorial, d) trabajo con los padres. Estas tareas deben complementarse con la búsqueda de la coherencia dentro del desarrollo de la educación obligatoria como un todo por parte de la administración y los centros educativos.

Finalizando, consideramos que la relevancia de la temática sugiere profundizar a partir de investigaciones que aborden específicamente las acciones que actualmente se están desarrollando en los ámbitos recién propuestos. Concretamente se sugiere abordar el estudio de los programas y planes que la mayoría de los centros desarrollan orientados a facilitar el tránsito entre el colegio y el instituto. Estos planes suelen ser contemplados de forma específica tanto por los Departamentos de Orientación como por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en su respectivo plan anual. De la misma manera, suele ser también una preocupación frecuente de los equipos directivos de ambas etapas educativas y de la mayoría de tutores de sexto de enseñanza primaria y de primero de enseñanza secundaria obligatoria.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Adeyemo, D. (2010). Educational Transition and Emotional Intelligence. In D. Jindal-Scape (Ed.), *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World* (pp. 33-47). New York: Routledge.
- Alfaro, I. (2004). Diagnóstico en educación y transiciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 67-88.

- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S. y Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 7-11.
- Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: how every child's voice can matter. *Support for Learning*, 23 (4), 176-182.
- Castro, M., Ruiz, L., León, A., Fonseca, H., Díaz, M. y Umaña, W. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (3), 1-29.
- Davies, D. y McMahon, K. (2004). A smooth trajectory: developing continuity and progression between primary and secondary science education through a joint-planned projectiles project. *International Journal of Science Education*, 26 (8), 1009-1021.
- Derricott, R. (1985). Curriculum continuity: primary to secondary. Windsor: NFER-Nelson.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). Nueva York: MacMillan Publishing Com.
- Eccles, J. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. Lerner, y L. Steinberg (eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125-153). Hoboken, NJ: Wiley.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64
- Escudero, J.M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Estebaranz, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio sobre valores. *Enseñanza*, 8, 165-185.
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 35, 85-94.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales Nº 29*. Barcelona: Obra Social Fundación "La Caixa".
- Galton, M., Morrison, I. y Pell, T. (2000) Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33, 341-363.
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Gorwood, B. (1991). Primary-secondary transfer after the national curriculum. *School Organization*, 11 (3), 18-25.
- Hernández, J. (2012). Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, 135, 116-131.
- Instituto de Evaluación (2011). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2011*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Mastache, A. (2012). Re-crear la clase para generar espacios de aprendizaje. *Novedades Educativas*, 258, 46-50.
- Measor, L. y Woods, P. (1984). *Changing Schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Monarca, H. (2011). El pensamiento didáctico. *Tendencias pedagógicas*, 17, 103-115.
- Monarca, H. y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.
- Núñez del Río, M<sup>a</sup>.C. y Fontana Abad, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 257-269.
- Pérez Gómez, A. (1998). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Madrid: Morata.
- Pietarinen, J. (2000). Transfer to and study at secondary school in Finnish school: developing schools on the basis of pupils' experiences. *International Journal of Educational Research*, 33, 383-400.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. y Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40 (3), 229-245.
- Preal (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) (2011). Hallazgos recientes: factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes. *Serie Políticas*, 13, n<sup>o</sup> 37.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación (Madrid)*, número extraordinario, 31-62.
- Salmela-Aro, K. y Tynkkynen, L. (2010). Trajectories of Life Satisfaction Across the Transition to Post-Compulsory Education: Do Adolescents Follow Different Pathways? *J Youth Adolescence*, 39, 870-881.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J.L., Mitchell, Ch. y Feiman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65, 507-522.
- Serafín, E. (2012). Una clase diferente en el secundario. *Novedades Educativas*, 258, 40-45.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, 135, 134-148.
- Weller, S. (2007). 'Sticking with your Mates?' Children's Friendship Trajectories during the Transition from Primary to Secondary School. *Children & Society*, 21, 339-351.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo para etnógrafos de la escuela*. Valladolid: Trotta.

**Fecha de entrada: 16 noviembre 2012**

**Fecha de revisión: 24 mayo 2012**

**Fecha de aceptación: 17 septiembre 2012**